

Сидорчук Н.Г. Проблема професійно-педагогічної освіти: теоретико-методологічні засади дослідження / Сидорчук Н.Г. // Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: [моногр.] / Сидорчук Н.Г., Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. та ін. / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во Євенок О.О., 2017. – 458с. – С. 82-120 (Рекомендовано вченою радою ЖДУ імені Івана Франка протокол № 4 від 31 жовтня 2017 р.).

Сидорчук Нінель Герандівна

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Стратегія впровадження європейських норм і стандартів у контекст вітчизняної університетської освіти передбачає розвиток її педагогічної складової, яка за визначених умов розглядається не тільки і не стільки як підготовка вчителів, викладачів, скільки як шлях гуманізації професійної підготовки майбутніх фахівців. Багатовекторність визначеної проблеми потребує чіткого окреслення стратегії наукового пошуку у сенсі обґрунтування методологічних основ дослідження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів [10, с. 28].

У сучасній науковій літературі йдеться насамперед про методологію наукового пізнання – учіння про принципи побудови, форми і способи науково-дослідної діяльності [18, с. 11-12] або учіння про методи отримання знань та способи застосування цих методів у процесі пізнання [2, с. 25].

Для ефективного розв'язання зазначеного завдання представимо методологію дослідження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті євроінтеграційних процесів, спираючись на принципи, сформульовані на трьох рівнях методології: філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому [31, с. 66]. Такий підхід обумовлює повноту проведення наукового пошуку.

У зазначеному контексті розвиток сучасної методології так чи інакше пов'язаний із включенням у аналіз методології філософських уявлень. Така постановка питання актуалізує необхідність побудови загальнометодологічної основи наукового пошуку, роль якої у межах дослідження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету у контексті євроінтеграційних процесів виконує *філософська методологія* як засіб вироблення ціннісних орієнтацій, об'єднання глобальних і кінцевих цілей [20, с. 25]. Унаслідок цього, основним підходом до вивчення зазначеного типу систем є *діалектика* як науково-

філософський метод пояснення та опису найбільш загальних законів розвитку природи, суспільства та людської свідомості [35, с. 190]. Сутнісна характеристика діалектики – у наявності протиріч розвитку, у русі до цих протиріч [2, с. 25], а пізнання предмета дослідження передбачає використання її основних законів: *загальних* ("закон переходу кількісних змін у якісні", "закон єдності і боротьби протилежностей", "закон заперечення заперечення"), що діють у всіх сферах дійсності, та *специфічних* ("співвідношення абсолютної та відносної істини", "сходження від абстрактного до конкретного", "співвідношення аналізу та синтезу"), що притаманні лише певній сфері дійсності та мислення, результати щодо їх застосування фіксуються у мові та інших знакових системах [35, с. 192].

За своєю внутрішньою структурою діалектика, як метод, складається з ряду *принципів*, призначення яких – вести пізнання до розгортання протиріч розвитку [2, с. 26]. Основними принципами, що у органічному поєднанні забезпечують розв'язання завдань дослідження, є принципи об'єктивності, системності, історизму рефлексивності, критичності [20, с. 27-28].

Актуальність застосування *принципу об'єктивності* (властивість реальності бути незалежною від суб'єкта, а також здатність суб'єкта фіксувати реальність як незалежну від нього і від його пізнання [35, с. 480-481]) базується на тому, що у процесі дослідження є необхідність спиратися на думки, погляди інших (наприклад, експертів), на достовірні (в тому числі наукові) дані, які часто не може бути перевіреними. В умовах аналітичної роботи використання зазначеного принципу дозволяє здійснювати пошук сутності актуалізованої проблеми з опорою на визнання пізнаваності соціальних систем, підсистемою яких є система професійно-педагогічної підготовки студентів університету.

Застосування *принципу системності*, як ядра системної філософії [32], передбачає розгляд досліджуваної сукупності об'єктів (явищ, процесів) з позицій загальної теорії систем, що відображає за таких умов особливості співвідношення у межах систем цілого та частини, а також їх взаємозв'язок із зовнішнім середовищем. Його використання спирається на розкриття: 1) системоутворюючих факторів, внутрішньосистемних та зовнішніх зв'язків; 2) основних протиріч як рушійної сили розвитку або руйнування досліджуваної системи; 3) форми та змісту, елементів та структури, випадкового та необхідного тощо. Саме цим забезпечується формування цілісного уявлення про досліджуваний об'єкт (система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів); акцентується увага на причинно-наслідкових зв'язках; мислення спрямовується на перехід від явищ до сутності.

Оскільки будь-яка соціальна система, якою є й система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, має наявне фізичне

підґрунтя, у ролі якого виступають індивіди, то, включивши до неї стандартизовані норми та цінності, а також, задавши діяльність індивідів у вигляді визначених ролей, дослідник отримує можливість розглядати індивідуальну діяльність, що детермінується характеристиками системи.

Як відомо, продуктами соціальних взаємодій є структури, що реалізуються у діяльності індивідів як виконавців ролей. У структурному функціоналізмі підкреслюється інтеграція індивідів в соціальну систему і підпорядкування їх функціональній цілісності з метою підтримки її збалансованого та стійкого самозбереження. Тому аналіз досліджуваної системи пов'язують, насамперед, з виявленням основних функціональних вимог, що надають сукупності елементів якості цілісності. За таких умов необхідно спиратися на ряд функціональних сфер – адаптації, цілеорієнтації, інтеграції та визначення образу, які, у поєднанні, забезпечують *цілісність, підтримку рівноваги відповідної системи* [35, с. 623] та проявляються у спрямованості на об'єднання багатоманітності людського життя – особистого, соціального, пізнавального, політичного – через виявлення його зв'язків. Принцип цілісності не використовують для пошуку узагальненого знання, він спрямований на виявлення основних тенденцій розвитку досліджуваної проблеми, визначення її місця у загальному розвитку суспільства.

Принцип системності конкретизує принцип об'єктивності та, разом з тим, спрямовує увагу на аналіз, невідривний від синтезу, на диференційоване вивчення елементів предмету дослідження, пов'язане з системним підходом. Він вимагає ставити у центр пізнання уявлення про цілісність предмету дослідження, як би воно не розпадалося на окремі, іноді, на перший погляд, і не пов'язані один з одним елементи; на всьому шляху пізнання уявлення про цілісність буде змінюватися, збагачуватися, але воно завжди має бути системним, цілісним уявленням про об'єкт [2, с. 27].

Тобто основними позиціями, що відображають зміст принципу системності є: цілісний характер системи; взаємозв'язок у системі цілого та складових; перевага цілого над складовими; ієрархічність структури системи; взаємодія будь-якого об'єкта системи з іншими; наявність цілісного зовнішнього середовища та його впливу на досліджувану систему; динамізм систем, їх структури, характеристик елементів; неоднозначність у майбутньому можливого стану та поведінки, у тому числі часто й хаотичної, зовнішнього середовища та досліджуваних систем; стабільність та/або ефективна адаптація, включаючи гомеостатичну поведінку (підтримка програми функціонування системи в певних межах або рамках (можна сказати по-різному), які дозволяють системі йти до поставленої мети), складних систем по відношенню до невідомого; орієнтація на високу ефективність реалізації системами їх функцій з урахуванням усіх основних видів ефектів – внутрішніх,

зовнішніх та взаємодії [28, с. 19].

Разом з тим, принцип системності націлений на всебічне пізнання предмету, його стан у той чи інший момент часу; на відтворення його сутності, інтегрованої основи, широти його аспектів, проявів сутності при здійсненні на систему зовнішніх впливів. Передбачається, що у ході використання системного підходу предмет дослідження відмежовується від своїх попередніх станів (за умови тимчасового відмежування), оскільки зазначена процедура забезпечує більш глибоке пізнання його реального стану. Спроби завершити пізнання предмета дослідження тільки межами сучасного стану призводить до виникнення протиріч (бракує його повної характеристики, тобто генези предмету). А сам принцип системності за таких умов потребує виходу за межі сучасного стану предмету та вивчення його історичних реалій.

Тобто, у контексті розв'язання проблеми становлення та розвитку проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів університетів на засадах європейської інтеграції методологічного значення набуває *принцип історизму* – принцип розгляду дійсності на засадах її постійного розвитку. Конкретизацією принципу історизму є категорії історичного та логічного, що характеризують відносини між об'єктивною дійсністю, що історично розвивається, та її відображенням у теоретичному пізнанні. Відображення історичного у логічному відтворює історичний розвиток не тільки у часі (послідовно), воно пов'язане з розглядом об'єктивної діалектики процесу становлення (генези). Саме тому дослідження педагогічних систем передбачає розгляд їх у поєднанні минулого, сучасного та майбутнього [2, с. 28].

На основі принципу історизму, як одного з елементів діалектики, педагогічні системи розглядають у їх динаміці. Він дозволяє не тільки визначити початковий етап становлення педагогічних систем на міжнародному та вітчизняному просторах, але, разом з тим, й встановити головні ознаки їх сутнісної характеристики, виявити наявні протиріччя між ними, що визначаються умовами їх виникнення й розвитку.

У процесі історичного становлення та розвитку освітній процес в університеті та професійно-педагогічна підготовка студентів реалізовувались на різних концептуальних засадах: змінювався підхід до організації навчання, зміст освіти, форми й методи взаємодії суб'єктів навчального процесу тощо. Підтвердження цього ми простежуємо на сучасному етапі розвитку освіти, який характеризується пошуком оптимальних шляхів відновлення всієї системи освіти на основі транснаціональних процесів у її межах.

Існує ряд факторів, що підтверджує об'єктивну необхідність змін у національній системі освіти відповідно до загальноосвітніх, глобальних процесів:

- докорінні перетворення в економіці всіх розвинених країн,

революція в економічній сфері, прискорення циклів виробництва товарів і скорочення часу їх життя;

- поступове перенесення конкуренції в сферу науки й освіти: оскільки наука й творчість здобувають провідну роль у реорганізації економічного простору, організації прагнуть набирати кадри не тільки з високим рівнем професійної освіти, але й молодь (до 30 років), здатну нестандартно й по-новому, творчо мислити. Розв'язанню такого завдання й має сприяти оновлення професійно-педагогічної складової професійної підготовки на засадах гуманізації, що й забезпечує потребу в людях, готових до життя у постійно змінювальному соціумі, налаштованих творити нове у своїй діяльності;

- внутрішня обмеженість системи освіти в цілому: вищі навчальні заклади дають своїм випускникам ґрунтовні знання й мінімальний набір практичних умінь та навичок, що обмежує можливості випускника відразу приступити до конкретної практичної роботи зі спеціальності;

- поєднання розрізнених потенціалів європейських країн в єдиний економічний механізм шляхом проведення реформ у сфері освіти: країни ЄС послідовно рухаюся до зближення й об'єднання, однак реально цей процес просувається повільно. Особливо це стосується сфери освіти: відсутність однакових назв близьких й ідентичних професійних кваліфікацій; різні вимоги до рівнів підготовки (наприклад, кваліфікаційний термін "спеціаліст" є тільки в країнах СНД); невідповідність у системах трудового законодавства, що гальмує вільний кадровий відбір і призначення на посаду.

Загальна мета всіх освітніх реформ на сучасному етапі історичних перетворень – підвищення мобільності населення країн Європи для переходу від інтеграції держав до реальної інтеграції самих громадян ЄС.

Слід зазначити, що в контексті історичного розвитку суспільства в цілому і безпосередньо педагогічної науки на методологічному рівні визначається пріоритет (домінування) тієї чи іншої парадигми, що стає методологічною базою науки, моделлю наукового пізнання.

За таких умов, виділимо ряд *пізнавальних імперативів*, що у своєму комплексі (поєднанні) забезпечують можливість ефективно використовувати діалектико-логічний принцип історизму:

1. Найбільш загальною, фундаментальною вимогою, що виражає принцип історизму у його цілісності, є необхідність розгляду предметів, процесів у їх розвитку та саморозвитку. Відповідно вивчення педагогічних систем необхідно здійснювати з урахуванням їх розвитку у часі. Якщо зазначена система існує й зараз, то й з позиції минулого, сучасного й майбутнього.

2. Обов'язковість розгляду передумов виникнення предмету дослідження (у нашому випадку передумов виникнення як університетської освіти, так й євроінтеграційних процесів на сучасному

етапі розвитку системи освіти).

3. Виділення етапів (стадій, фаз, періодів) розвитку предмету, встановлення їх історичної послідовності та виявлення діалектики загального та одиничного у цьому процесі.

4. Визначення напрямку та характеру розвитку або змін предмету (прогресивне, регресивне, стагнація тощо).

У ході дослідження проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів університетів прагнення до остаточного усвідомлення проблеми, налаштованість на виявлення сутності подій, що відбуваються у сучасній європейській та вітчизняній системі освіти, прогнозується крізь *принцип рефлексивності*. Відповідно, виникає можливість визначення співвідношення часткового, яким є вітчизняна системи освіти, та цілого – європейська та світова системи освіти.

Критичність філософського знання спонукає до оцінювання й оновлення професійно-педагогічної підготовки студентів університетів в динамічному світі [20, с. 26].

Таким чином, дослідження проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті європейської інтеграції в освіті тісно пов'язане із специфічною роллю філософії, її творчим характером, що виявляється в її *евристичних функціях*, які й покладено в основу дослідження:

- *методологічна*, що розглядає філософію як загальне вчення про метод та сукупність найбільш загальних методів пізнання і освоєння дійсності, в тому числі й проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів університетів;

- *онтологічна* – передбачає введення фундаментальних гіпотез існування проблеми дослідження, визначення схем побудови дійсності (моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету), тобто перехід від формальної теорії до дійсності, реалізації її у практичній діяльності;

- *аналітична* – виявляє змістові обґрунтування, які складають умови впровадження всіх видів теоретичного і практичного досвіду;

- *прогностична* – визначає можливість формулювання гіпотез щодо загальних тенденцій розвитку досліджуваної проблеми, її місця у суспільстві;

- *гносеологічна* – охоплює розробку, оцінювання припущень щодо реалізації пізнавального процесу у контексті досліджуваної проблеми; оцінювання системності суб'єктивного досвіду в межах дослідження; оцінку наявності закономірних зв'язків;

- *рефлексивна* – включає перетворення прихованих припущень на предмет спеціалізованого дослідження; пояснення загальних ідей, прагнень, ініціатив, які обумовлюють унікальні (культурні) або універсальні (цивілізаційні) принципи, форми організації і реалізації

професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті суспільно-історичних перетворень;

- *світоглядна*, що пов'язується з абстрактно-теоретичним, понятійним поясненням досліджуваної проблеми, на відміну від решти типів та рівнів світогляду;

- *аксіологічна*, що дає можливість визначити цінності, в тому числі й соціальні, особливо в перехідні періоди соціального розвитку, яким є сучасні об'єднавчі процеси у Європі, коли виникає проблема вибору шляхів розвитку і постає питання щодо вибору ціннісних пріоритетів (збереження вже наявних та пошук нових);

- *інтегральна* – являє собою системне узагальнення і понятійне реконструювання різноманітності соціальної практики. У такому випадку філософія узгоджує усі типи відношення людини до дійсності: теоретичні й практичні; пізнавальні й ціннісні; соціальні й екзистенціальні. Подібне узгодження є практично єдиною умовою створення універсальних сценаріїв життя, варіантів світорозуміння і світотворення, що мають всезагальні значення і цінності.

Виходячи із мети та завдань дослідження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів *загальнонауковий рівень* наукового пошуку передбачає використання *підходів* (особливих способів пізнання об'єктивної реальності, що визначаються умовами дослідження, високим рівнем знань і професійної підготовки та цілісним спрямуванням наукового пошуку), з позиції яких найбільш повно розглядають проблемність та концептуальне наповнення досліджуваного явища, відбувається екстраполяція системи ідей певного наукового напрямку на предмет дослідження.

Оскільки система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів є складноорганізованим об'єктом, особливістю побудови загальнонаукової складової методологічного підґрунтя у межах окресленої наукової проблеми визначаємо наскрізне застосування *системного підходу*, який розглядають як напрям методології спеціально-наукового пізнання та соціально-педагогічної практики, що спирається на принцип системності. У його основу покладено вивчення об'єктів як систем; його застосування орієнтує дослідника на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення різноманітних типів зв'язку у його межах і зведення їх в єдину теоретичну картину [28, с. 20-21], а його універсальний характер у такому випадку відбиває пріоритети актуалізованої проблеми.

Системний підхід є одним із фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, який передбачає дослідження явищ не ізольовано, як автономної одиниці, а перш за все як взаємодію різних компонентів цілого, що знаходяться в системі певних відносин [17, с. 104]. Тобто, орієнтація на системний підхід виправдана тоді, коли ставиться завдання дослідити *сутність* явищ, процесу, об'єкта і врахувати це під час

його розвитку або управління.

Зважаючи на те, що принцип системності у загальному вигляді означає, що явища об'єктивної дійсності, які розглядаються з позицій закономірностей системного цілого і взаємодії складових його частин утворюють особливу гносеологічну площину або особливе "вимірювання" реальності, системний підхід передбачає виділення системи, структури, елемента як на рівні системи в цілому, так і кожної її підсистеми, з врахуванням такого кінцевого результату, якому підпорядковано функціонування системи.

Використання системного підходу до вивчення проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів університетів дає можливість описати її як організовану цілісність, визначити місце та роль будь-якого елемента в загальній системі освіти, виявити відносини між закономірностями різного порядку, виокремити суттєве, як наслідок, побудувати її теоретичну модель.

Особливістю системного підходу є те, що системний об'єкт не розглядається дослідником прямо, безпосередньо як система, він виступає результатом зіставлення складних, суперечливих і, разом з тим, взаємозалежних властивостей і характеристик об'єкта та передбачає перехід від феноменалістської фіксації властивостей об'єкта до спеціального теоретичного конструювання моделей, що найбільш адекватно виявляють системну будову і сутність об'єкта [16, с. 166].

З позицій системного підходу дослідження професійно-педагогічної підготовки студентів університетів передбачає розкриття динамічної природи різноманіття структурних проявів взаємозв'язків (зовнішніх і внутрішніх) і взаємозалежностей всіх її елементів й підсистем у єдиній конструкції цілого. Важливим аспектом наукового дослідження тут виступає пошук тих характеристик і властивостей, що забезпечують стійкість, збереження цього явища та визначають тип і напрям його змін.

Реалізація системного підходу до вивчення об'єктів передбачає здійснення таких послідових процедур: фіксацію деякої множини елементів, відокремленої від інших; визначення і класифікацію внутрішніх зв'язків цієї множини, тобто зв'язків між елементами і підсистемами множин; визначення на основі аналізу сукупності зовнішніх зв'язків принципів взаємодії системи з середовищем; виділення серед множини внутрішніх зв'язків спеціального їх типу – системоутворювальних, які забезпечують упорядкованість системи; виявлення у процесі аналізу упорядкованості елементів у системі; аналіз основних принципів поведінки системи як цілісної множини; вивчення процесів управління, які забезпечують стабільність системи і досягнення запланованих результатів [2, с. 79], що покроково й реалізуємо у ході наукового пошуку у межах дослідження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів.

Як аналітико-синтетичне завдання, такі дії дозволять розкрити властивості, відносини і зв'язки, що має досліджувана система з іншими системами, а також її підсистемами, частинами й елементами; встановити структуру організації системи й ієрархію її побудови, а також встановити та зафіксувати відносини досліджуваної системи із середовищем, її цілі і цілі її підсистем, описати її поведінку, що забезпечує розвиток, а також встановити інформаційний статус системи і засноване на циркулюючій (усередині системи й у навколишньому середовищі) інформації управління системою [16].

Згідно з визначенням системних об'єктів та їх характеристик виділяють методологічні принципи, які забезпечують системну спрямованість дослідження і практичного пізнання об'єкта:

- *принцип цілісності*, за яким досліджуваний об'єкт виступає як явище, розчленоване на окремі частини, органічно інтегровані в єдине ціле; Відповідно до зазначеного вище дослідження потребує опису механізмів *цілісного функціонування системи* професійно-педагогічної підготовки студентів університетів. Системна практика, в якій все пронизано логікою взаємодії, стає фактом реальності за умов наявності логіки взаємодії, логіки становлення всіх елементів системної практики, всіх частин цілого. Всі частини цілого і саме ціле характеризується у цьому випадку таким сутнісним параметром, як еманация, тобто випромінювання творчої енергії. За таких умов ціле (системна практика – система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів) виступає в якості енергійного резонатора всіх творчих процесів (еманцій), своєрідним обертоном усіх енергійних процесів-частин, що вже за визначенням включає можливість виникнення атмосфери непримиренності, антагонізму протилежностей в межах єдиного цілого. Як зазначають експерти Болонських реформ, їх цілісний характер передбачає взаємозалежність зв'язків між створенням дворівневої системи ступенів; введенням системи кредитних одиниць (ECTS); стратегічною настановою на освіту протягом життя. Саме тут сходяться точки синергії, коли реформи виходять на рівень конкретних вищих навчальних закладів.

Використання зазначеного принципу доповнюється:

- *принципом примату цілого* над складовими частинами, який означає, що функції окремих компонентів і підсистем підпорядковані функціям системи в цілому;

- *принципом ієрархічності*, який постулює підпорядкованість компонентів і підсистем системи в цілому, а також супідрядність систем нижчого рівня системам більш високого рівня;

- *принципом структурності*, який означає спосіб закономірного зв'язку між виділеними частинами цілого, що забезпечує єдність системи, зумовлює особливості її внутрішньої будови;

- *принципом самоорганізації*, який означає, що динамічна система

здатна сама підтримувати, відтворювати або самоудосконалювати рівень своєї організації при зміні внутрішніх чи зовнішніх умов її існування та функціонування задля підвищення стійкості, збереження цілісності, забезпечення ефективних дій чи розвитку;

- *принципом зв'язку із зовнішнім середовищем*, за яким жодна із систем не може бути самодостатньою, вона має динамічно змінюватися в вдосконалюватися адекватно до змін зовнішнього середовища.

Поряд з принципами побудови системних об'єктів та визначенням їх властивостей можна виділити окремі аспекти системного підходу в дослідженні професійно-педагогічної підготовки студентів університету:

- системно-історичний, який розглядає питання виникнення системи, етапи її розвитку й історичну перспективу;

- системно-елементний, що спрямований на виділення та вивчення складових (елементів і компонентів), із яких складається досліджувана система;

- системно-структурний, який розкриває внутрішню її організацію, способи взаємодії її елементів;

- системно-функціональний, що виявляє її компоненти, а також функції, які вона реалізує;

- системно-інтегративний, який розкриває джерела, фактори збереження, удосконалення та розвитку досліджуваної системи;

- системно-процесуальний, що вказує на процеси (операції, процедури), які відбуваються у цій системі з метою збереження її цілісності, вдосконалення та розвитку;

- системно-комунікативний, який розкриває взаємозв'язок досліджуваної системи з іншими системами як горизонтально, так і вертикально.

На засадах системного підходу професійно-педагогічна підготовка студентів є нерозривною єдністю трьох складових:

- *інформаційної* (передача, прийом, накопичення, перетворення, зберігання та застосування інформації – змісту освіти);

- *психологічної* (становлення й розвиток людської індивідуальності);

- *кібернетичної* (управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів).

Тривалий час перевагу віддавали першій складовій. Головним завданням вищої школи вважали формування у студентів знань основ наук. Проте сучасне життя висуває інші пріоритети. На перший план виходить особистісний розвиток майбутнього фахівця. Але особистісний розвиток неможливий без активної та свідомої участі майбутніх фахівців в організації навчальної діяльності, тому найпершою за значущістю у сучасних умовах оновлення освіти виступає саме *кібернетична складова* навчального процесу, за якої можна вивчати та аналізувати систему, змінюючи входні впливи і спостерігаючи за виходами: студент навчається,

а вища школа у співпраці з ним організує цей процес та керує ним [38, с. 33]. Якщо розглядати зазначений процес як кібернетичний, то він має підпорядковуватися фундаментальним принципам і теоремам цієї науки.

З точки зору кібернетики, процес, що відбувається у студентській аудиторії, можна розглядати як складну систему з регулюванням варіацій, де викладач з його освітньою технологією є керуючою підсистемою, а студенти – керованими об'єктами. Функціонування таких підсистем загалом описане рядом принципів, перший з яких – *принцип обмеження різноманітності* (сформульований У. Ешбі). Мовою кібернетики – це складна система регулювання варіаціями, що має стабільно високий вихід тільки тоді, коли різноманітність управляючої системи не нижча за різноманітність керованого об'єкта.

Якщо навіть інтуїтивно підійти до поняття "різноманітність", то є зрозумілим, що різноманітність студентської групи значна. Принцип вимагає, щоб "різноманітність" викладача була не нижчою. Задовольнити таку умову можливо двома способами: знизити різноманітність студентської групи або підвищити рівень "різноманітності" викладача. Традиційний підхід до навчання передбачає реалізацію першого шляху, і це визначає спрямованість реалізації діяльності викладача на "усередненого" студента, якого в природі не існує, за єдиними уніфікованими програма з жорстким адміністративним контролем за часом "проходження" того чи іншого матеріалу. Такий "індивідуальний підхід" передбачає варіювання лише картками з різним рівнем завдань, що не відповідає суті власне індивідуального підходу, який передбачає побудову для кожного студента особистої траєкторії "просування" у матеріалі, вона має відповідати його потребам, можливостям і технологічним особливостям. Але реальних умов для здійснення індивідуального підходу у сучасній вищій школі практично немає. Тому компромісним варіантом може бути групове навчання на засадах кібернетичної складової професійної підготовки, яке розв'яже проблему обмеження різноманітності навчальної групи з частковим урахуванням індивідуальних запитів студентів.

Маючи на меті індивідуалізацію навчання, слід враховувати й те, що його індивідуальний характер вступає в протиріччя з колективним характером сучасної трудової діяльності в усьому світі. Випускник повинен уміти продуктивно працювати у тимчасовому колективі або малій групі, створеній для розв'язання конкретного завдання.

У груповій формі навчання є й суто психологічне підґрунтя: по-перше, головним видом діяльності студентської молоді є професійно спрямована навчальна, яка ефективно реалізується в групі від 2 до 10 осіб, по-друге, керівним мотивом майбутніх фахівців є самовиявлення в середовищі однолітків – це теж має яскравий прояв тільки в групі; по-третє, суто індивідуальне навчання призводить до проблем із соціалізацією

випускника.

Якщо кожную групу на занятті вважати одним елементом системи, то загальна кількість елементів, а відповідно й різноманітність системи, зменшується. Звідси виникає можливість підтримки більш-менш постійного оберненого зв'язку, і взагалі зростає ефективність цієї системи, що й забезпечується умовами використання кібернетичного підходу.

Провідною ознакою професійно-педагогічної підготовки студентів університету як системи, таким чином, є наявність певної структури (побудова і внутрішня організація, впорядкованість, цілісна єдність) і складу (множина, набір елементів, що утворюють ціле) [34, с. 26], а професійно-педагогічну підготовку студентів університету з позицій системного підходу розглядаємо як системне утворення, що забезпечує самореалізацію майбутнього фахівця в процесі вирішення професійних завдань та яке може бути подане у вигляді сукупності певних підсистем, а також саме може бути підсистемою більш складної системи.

Використання системного підходу як базового методологічного підґрунтя потребує доповнення наступними методологічними орієнтирами, серед яких *синергетичний підхід*, який створений спочатку як протидія системному, але у сучасній науці претендує на визнання як нової загальнонаукової методології. Його змістовим наповненням є дослідження всеохоплюючих схем, універсальних об'єднуючих основ, у межах яких можна систематично, тобто логічним шляхом, простежити причинні залежності, обґрунтувати взаємозв'язок усього існуючого, де немає місця для спонтанного, непередбачуваного розвитку подій, де все, що здійснюється, підпорядковується загальним законам [30]. Але, на думку засновників синергетики, сучасний етап розвитку науки, культури, суспільства у цілому потребує новітнього погляду на природу, Всесвіт та його взаємодію з людиною крізь призму спонтанності, самоорганізованості, не лінійності, нестійкості, хаотичності, відкритості та нерівноваги [41].

І якщо для природничих наук ключові положення синергетики є майже визнаними більшістю вчених, то їх трансформація для суспільно-гуманітарних наук, особливо педагогіки, залишається у стані активної розробки. Так, Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко, С.З. Гончаров, М.О. Алексєєв та ін. стверджують, що застосування ідей теорії самоорганізації – синергетики в освітній галузі є стихійним, спонтанним процесом, що вносить у педагогічну термінологію неоднозначність, порушує усталені методологічні принципи, нав'язує вирішення додаткових проблем, які за своєю сутністю є первинно невирішеними (наприклад, проблема педагогічного впливу взагалі, співвідношення у навчально-виховному процесі ролі педагога та свободи пошуку знань того, хто навчається) [26, с. 31].

Проте, розглядаючи досліджувану проблему, на нашу думку,

неможливо уникнути ідей синергетичного підходу за декількома обставинами.

По-перше, ми маємо справу з системою професійно-педагогічної підготовки студентів університетів (говорячи синергетичною термінологією) – складною (дисипативною) системою, розвиток якої є нелінійним і яка навіть за своїм класичним визначенням здатна до самоорганізації, самовиявлення тощо. Саме синергетичний підхід дає можливість розглядати її як "відкриту систему", яка здатна до самоорганізації, не перебуває у рівновазі, проте має стійкість завдяки самоорганізації хаосу потенційних станів у певні структури й має великі власні (внутрішні) резерви для саморозвитку [6, с. 5-6].

По-друге, сам освітній простір є складною системою, що функціонує за принципами синергетики. Так, освітня система може вважатися нелінійною, оскільки, як свідчить практика, результат зовнішніх впливів на неї не може бути однозначним, лінійним і передбачуваним. Крім того, криза в освіті, яка характеризується зниженням якості навчання, зростанням розриву між освітою та культурою, освітою та наукою, неадекватність кількості молодих спеціалістів за рядом спеціальностей попиту на ринку праці тощо – хаос з огляду на основні положення синергетики, що спричиняє появу нових освітніх технологій, їх бурхливий розвиток за рахунок внутрішніх ресурсів [29, с. 7-12]. Таким чином, хаос, що об'єктивно виявляється в освіті, може виступати конструктивною силою, тим механізмом, який створює нову організацію. Відтак, поява та утвердження нового погляду на навчання та виховання, мети освітньої діяльності як створення комфортних, оптимальних умов для всебічного гармонійного саморозвитку всіх суб'єктів освітнього простору, що актуалізує досліджувану проблему, відображає сутність синергетики.

По-третє, синергетики приводить до нового діалогу людини з системою та, відповідно, з іншими людьми [30], в основі якого закладені такі якості особистості, як схильність до компромісів (толерантність), відповідальність перед майбутнім, креативність, спонтанність, чутливість до самої себе та навколишнього середовища, визнання та прийняття у власному "Я" суперечливих тенденцій, здатність бачити красу та двобічність природи, конструктивність та деструктивність хаосу. Всі ці властивості лежать в основі професійно-педагогічної компетентності майбутнього фахівця, яка у межах досліджуваної проблеми є результатом відповідного виду підготовки студентів університетів.

У цілому ж, синергетика, на думку ряду педагогів, зумовлює зміну наукової свідомості у напрямі: від фрагментарності до цілісності (світ не може бути зведений до незалежних одна від одної сутностей); від статичності до процесуальності (природа та свідомість – єдине та когерентне ціле, що постійно змінюється); від об'єктивізму до інтерпретаціонізму (знання є результатом інтерпретації, їх значення для

об'єктів та подій конструюються у термінах минулого); від абсолютності до відносності ("універсальні закони" є не універсальними, вони можуть бути застосовані до локальних галузей реальностей); від лінійності до не лінійності (мінімальний вплив на вході може викликати непередбачувано сильну відповідну реакцію на виході); від локалізованості до нелокалізованості (кожна подія у відповідній просторово-часовій точці може бути розглянута як безпосередньо пов'язана з іншою просторово-часовою локалізованістю у всіх інших системах координат) [22, с. 27].

Таким чином, положення синергетичного підходу дають змогу з іншого для класичної педагогіки боку розглянути систему професійно-педагогічної підготовки студентів університетів: розвиток відповідної системи не можна вважати планомірно-поступовим, лінійним безконфліктним процесом, він обов'язково супроводжується кризами, що зумовлюють потребу її удосконалення та модернізації, стимулювання не тільки розвитку, але й саморозвитку. Використання синергетичного підходу до аналізу розвитку університетської освіти дає можливість висловити припущення про її наближення до точки біфуркації – моменту переходу на істотно нову траєкторію розвитку, особливості якої спробуємо з певною мірою ймовірності спрогнозувати у експериментальному дослідженні.

Цілісність досліджуваної системи як складного об'єкта пізнання, саме її існування (прояв) забезпечується взаємозв'язком і постійним обміном із зовнішнім середовищем – умовами модернізації, що висуває держава з огляду на інтеграційні процеси у освіті. Вона сама є "продуктом" цієї взаємодії. Виходячи з того, що соціальне середовище (як дисипативна структура) є мінливим і непостійним, із синергетичних позицій ("стохастичного" характеру або імовірнісного детермінізму) можна стверджувати, що система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів має дисипативний характер і є результатом взаємодії всіх її складових. Природа зовнішнього (європейські освітні реформи) стосовно досліджуваної системи середовища, що еволюціонує, задає (за допомогою окреслення цілого ряду інновацій, вимог) певний спектр напрямів, відповідно до яких відбувається самоорганізація цього феномену.

У свою чергу, тільки сама система професійно-педагогічної підготовки, як складна дисипативна структура, представлена сукупністю елементарних структур, які детально обґрунтуємо нижче. Вона, маючи різні особливості та характеристики (соціальні, професійні тощо), виявляє їх через навчальну діяльність. Цей прояв можна уявити як чергування двох процесів, які виключають один одного – ієрархізації і деієрархізації [5]. Тобто той самий набір особливостей і характеристик відповідно до певного рівня їх прояву й послідовності об'єднання у тих чи інших умовах дає прояв тих чи інших елементарних структур. У межах дослідження це виявляється у такий спосіб: умови європейської інтеграції у освіті,

особливості освітнього середовища європейських країн визначають особливості прояву елементарних структур системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів на певному рівні й у певній послідовності через *професійно-педагогічну компетентність* майбутніх фахівців як результат підготовки у відповідних типах вищих навчальних закладів.

Відповідний вид компетентності стає системоутворювальним (організуючим) елементом, що одночасно виступає механізмом самодетермінації, самопроектування системи, її спрямованості на формування гуманістичних рис, креативності, сенситивності, толерантності, здатності прийняття і розуміння іншого, відповідальності, гнучкості, само прийняття, самоповаги фахівця, тобто цілісність характеристики досліджуваного феномену забезпечується використанням теорії самоорганізації, на якій й ґрунтується соціальна синергетика [5].

Здійснений аналіз загальнонаукових підходів дослідження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів дає підстави визначити ряд базових положень здійснення наукового пошуку:

- цілісність досліджуваного феномену, її існування (прояв) забезпечується наявністю внутрішніх взаємозв'язків та постійним обміном із зовнішнім середовищем – євроінтеграційними процесами у освіті. Він сам є "продуктом" цієї взаємодії;

- організація та прояв системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів здійснюється відповідно до нормативів діяльності, які мають як об'єктивний, зовнішній характер (розгортання реформування вищої освіти у межах європейського освітнього простору), так і суб'єктивний, внутрішній (забезпечення потреб держави щодо підготовки висококваліфікованих фахівців тощо).

Конкретно-науковий рівень методології дослідження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів представлений підходами, що визначають *особливості конструювання* досліджуваного явища у межах наукового пошуку.

Реалізація конкретних освітніх цілей (модернізація системи освіти) визначається певними освітніми парадигмами (від гр. *paradeigma* – приклад, зразок) – системою теоретичних, методологічних і аксіологічних настанов, прийнятих як зразок для розв'язання завдань всіма членами наукового товариства [42, с. 59], а їх актуалізація у межах досліджуваної проблеми ґрунтується на використанні *поліпарадигмального підходу*.

Ретроспективний аналіз системи освіти (в тому числі й системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів) дає підстави стверджувати, що в різні часи в ході її розвитку реалізовувалися різні ідеї, теорії, методи навчання, віддавалася перевага неоднаковим зразкам формування майбутніх громадян, а відповідно й існували різні освітні парадигми.

Аналіз педагогічної літератури дозволив встановити, що в освітньому просторі поширено п'ять основних парадигм:

- "ЗУНівська" (передбачає основним видом діяльності тих, хто навчається, отримання знань);

- когнітивна (спрямована на розвиток у тих, хто навчається, мислення та інших когнітивних процесів (пам'яті, уваги, сприймання, мовлення); є основою розвивального навчання);

- діяльнісно зорієнтована (реалізує функціональну спрямованість у підготовці молоді до життя);

- гуманістична (ґрунтується на внутрішній мотивації суб'єкта навчання; завданні вчителя сприяти розвитку, а не розвивати, підтримувати того, хто навчається, а не формувати його особистість). Гуманістична парадигма в її досконалій формі перетворює педагогічний процес у своєрідне "мандрування" дорослого і дитини лабіринтами проблем і потреб останньої;

- прагматична (орієнтована на реальні (матеріальні, комунікативні, соціально-статусні) потреби батьків і дітей);

- парадигма здорового глузду (визнає центральним педагогічним процесом виховання, в основу якого покладено традиції "народної педагогіки" [42, с. 60-61].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з професійного навчання засвідчив, що теорія та практика підготовки фахівців ґрунтується на трьох парадигмах: когнітивно-, діяльнісно- та особистісно-зорієнтованій.

Когнітивна парадигма розглядає навчання як процес, аналогічний до пізнання, що включає: постановку цілей, відбір змісту, вибір форм, методів, засобів навчання, що здійснюється як квазідослідницька діяльність. Особистісні аспекти навчання зводяться до формування пізнавальної мотивації й пізнавальних здібностей, а також накопичення досвіду смислових, ціннісних і емоційних оцінок поведінки інших людей і власних дій. Ціль навчання відображає соціальне замовлення на якість знань, умінь і навичок. Головне у цьому підході до навчання – інформаційне забезпечення особистості, а не її розвиток, що стає побічним продуктом навчальної діяльності, мета якої – засвоєння певної суми знань і способів діяльності.

Цільова установка освіти в межах *діялісно зорієнтованої парадигми* формулюється за висловом Е. Зеєра так: "освіта за своєю функцією є соціокультурною технологією формування знань, умінь і навичок, а також узагальнених способів розумових і практичних дій, що забезпечують успішність соціальної, трудової і художньо-прикладної діяльності [13, с. 21]". У контексті діялісно зорієнтованої моделі навчання передбачається основні зусилля прикладати до формування й збагачення в суб'єктів навчання досвіду здійснення різних видів діяльності.

Навчальна діяльність студентів, що здійснюється у ході професійно-

педагогічної підготовки, виступає одним із різновидів діяльності людини, породженої особливою потребою, спрямованою на перетворення активного суб'єкта, на його самозміну в процесі навчання. У науковому розгляді практичних дій формування певного виду діяльності (у нашому випадку навчальної діяльності, що спрямована на формування професійно-педагогічної підготовки) провідну роль відіграє методологічне забезпечення, яке потребує звернення до загальної *теорії діяльності*. Зазначена теорія знаходить своє відображення на методологічному рівні сучасної науки в *діяльнісному підході* (Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн, О.В. Запорожець, П.І. Зінченко, О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін та ін.), який займає одне з провідних місць у дослідженні системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету як специфічний спосіб професійного буття, що забезпечує безперервний розвиток особистості шляхом пристосування її до умов життя відповідно до нових соціокультурних перетворень [8, с. 11-12].

У межах діяльнісного підходу обґрунтовано положення, згідно з якими зміст освіти проектує певний тип мислення – емпіричний або теоретичний залежно від змісту навчання, оскільки навчання здійснює свою провідну роль в розумовому розвитку, перш за все через зміст. В основі засвоєння системи наукових понять, що визначають розвиток теоретичного мислення і прогрес пізнавального розвитку студентів покладено організацію системи навчальних дій.

Проектуючи зазначений підхід на професійно-педагогічну підготовку студентів університетів визначають провідні види діяльності, які складають її підґрунтя: навчальна, творча, науково-дослідна, самоосвітня тощо, де вони проявляють себе активними суб'єктами освітнього процесу шляхом включення у цілий ряд систематизованих форм навчальної роботи через оволодіння локальними технологіями як шлях формування надпредметних умінь. Така розгортка педагогічної дії окреслює нову *якість освіти*, яка, з одного боку, визначає стан і результативність процесу освіти, його відповідність потребам та очікуваннями суспільства (різних соціальних груп) у розвитку соціальної компетентності, громадських, професійних і особистісних властивостей, з іншого – відповідність його результатів запитам індивіда, пов'язаним з орієнтаціями на досягнення ситуації успіху як прояв самоактуалізації та самореалізації. Так складається критично-рефлексивне ставлення до власної особистості і до навколишнього світу. Через усвідомлений прояв такого ставлення до навчання розвиваються індивідуальні інтереси, соціальна активність. Діяльнісний підхід орієнтує не тільки на освоєння знань, а й на способи оволодіння ними, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу [36].

З цих позицій професійно-педагогічну підготовку студентів університету слід розглядати як об'єктивне утворення, що забезпечує ефективний *прояв активності* в системі суспільних відносин відповідно до

конкретно-історичного характеру – інтеграційні процеси у освіті, а навчальну діяльність, у ході якої вона реалізується як: когнітивно-активний процес, що забезпечує отримання перспективно та професійно спрямованих знань, комунікативно-активний процес, у межах якого студент оволодіває предметними та надпредметними засобами комунікації, соціально-активний процес, у якому пізнавальна діяльність майбутніх фахівців орієнтована на сучасні запити держави щодо їх підготовки [27].

Дослідження зазначених процесів доповнює використання *інтегративно-діяльнісного підходу*, основні положення якого розроблені в працях В.С. Безрукової, Н.В. Іпполітової та ін. [4], який розглядає явища і процеси як складні системи, їх цілісність досягається на основі інтеграції їх складових елементів, що знаходяться у взаємозв'язку і взаємодії. Основними поняттями, що характеризують даний підхід, є "інтеграція" і "діяльність". Найбільш загальне трактування інтеграції передбачає об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів. У філософії інтеграцією називають таку сторону процесу розвитку, що пов'язані з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин і елементів [19, с. 154-155].

Процеси інтеграції можуть мати місце як в межах уже сформованої системи – в цьому випадку вони ведуть до підвищення рівня її цілісності й організованості, так і при виникненні нової системи з раніше не зв'язаних елементів. Окремі частини інтегрованого цілого можуть характеризуватися різним ступенем автономії. У ході процесів інтеграції у системі збільшується обсяг й інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між елементами.

Цілісність як узагальнена характеристика об'єктів, що мають складну внутрішню структуру, висловлює інтегрованість, самодостатність, автономність цих об'єктів, їх протиставленість оточенню, пов'язану з їх внутрішньою активністю [19, с. 563].

Взаємовідносини частини і цілого характеризуються наявністю певних, чітко фіксованих, багатосторонніх взаємодій між частинами у складі цілого, що мають вигляд зв'язків. Без наявних зв'язків між частинами ніяка цілісність не могла б існувати. Виникнення системи зв'язків при утворенні цілого з частин розглядається як первинна необхідна умова інтеграції, тобто виникнення нової цілісності. Таким чином, поняття інтеграції нерозривно пов'язане з поданням про наявність системного початку, оскільки всяка цілісність побудована на системі зв'язків, що пояснює нерозривний зв'язок системної і інтегрованої підходів. Це обумовлено також тим, що дані підходи оперують категоріями, які перебувають в органічній єдності – "інтеграція", "цілісність", "система". Інтеграція, розглянута як процес розвитку системи, спрямована на досягнення певного результату – формування головного інтегративної якості – цілісності, тобто, інтеграція визначає динаміку системи, а цілісність – результат руху.

Дослідження різних явищ і процесів з позицій інтегративного підходу припускає опору на принцип інтегративності, що характеризує розглядається явище як систему, цілісність, що досягається шляхом інтеграції складових її елементів.

Отже, інтегративний підхід, який розглядає інтеграцію як об'єднання різнорідних раніше частин в одне ціле на основі встановлення різноманітних зв'язків між частинами, являє собою конкретизацію системного підходу, а їх поєднання складає основу науково-обґрунтованого і цілісного аналізу системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів як педагогічного явища з певною структурою і наявністю взаємозв'язків між компонентами, що включене у інтеграційні процеси європейського освітнього простору.

Але, як зазначає ряд науковців, модернізація системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету можлива лише у разі переходу до *гуманістичної парадигми освіти*.

Науково-технократична парадигма, яка переважала в царині освіти донедавна, передбачає уявлення про істину як основу навчання; девіз цієї парадигми освіти – "Знання – сила!"; головною цінністю є знання, шляхами їх досягнення – змагальність і конкурентна боротьба; характер навчання лінійний, що нагадує сходження вгору; орієнтація – на результат, причому бажано з як найскорішими оцінками, рейтингами, що є самоціллю, оскільки оцінювання не виконує ролі прогнозу і не передбачає досягнень; в управлінні освітнім процесом домінує авторитаризм та ієрархія.

Натомість девізом гуманістичної парадигми є вислів "Пізнання – сила!". Концептуальними ідеями такої парадигми є: цінність навчання – у співпраці, що базується на діалозі, полілозі, на імпровізації; результат важливий і тут, але важливіший процес досягнення результату: знання – суб'єктивне, індивідуалізоване, особистісно значуще; атрибутом професіоналізму виступає любов до людини, віра в її творчі можливості; створення умов для успішного розвитку кожної дитини; головне в управлінні – допомога і забезпечення лідерства, навчання тривимірне – широкий світогляд, глибина знань, їх постійне оновлення; освіта не для того, щоб запам'ятовувати інформацію, а щоб здобувати все нові й нові знання; знання здобуваються не заради знань, а для розв'язання реальних життєвих потреб; акцент у навчанні робиться на "вміє і може вчитися"; суспільство зацікавлене в освіті; не шкодує ані часу, ані кошті для покращення справ у галузі.

Пріоритетне значення надається особистості – особистості того, хто вчиться, особистості того, хто вчить. А особистість – це людина, яка виділяється із загалу, думає самотійно, вміє за себе постояти, не потребує дріб'язкової опіки, має високу самооцінку і почуття власної гідності.

Відповідно одним із першочергових завдань модернізації професійно-

педагогічної освіти студентів університету має стати створення особистісно орієнтованої моделі навчання, яка б змогла забезпечити формування самодостатньої особистості.

Успіх процесів модернізації можливий лише на основі глибокого знання реального стану речей в освітній галузі, тих процесів, які намітилися раніше і перебіг яких здійснюється нині. Йдеться про одну з найвиразніших світових тенденцій – змін стосунків у триаді "держава – громадськість – освіта", що полягає у безперервному підвищенні значення громадськості (через органи самоврядування зокрема) в усіх напрямках розвитку освітніх систем.

Феномен цілісності Всесвіту та взаємозалежності обумовлюють потребу у новій людині, так званій, університетській людині. Потрібні універсали, всебічно та гармонійно виховані та освічені особистості, які вміють гармонізувати свої дії з довкіллям. У цьому і є об'єктивні причини утворення нових університетів та реорганізації інститутів України в університети, на базі яких слід розвивати університетську освіту, що слугуватиме підставою для наукових досліджень.

Завданням професійної педагогіки є побудова моделей розвитку університетської освіти, які спрямовані на організацію саморозвитку майбутнього фахівця, формування рис адаптивності, гнучкості, динамізму, забезпечать перехід від стратегії "запобігання можливого збитку" замість "ліквідації катастроф" як природних, так і соціальних систем, довкілля [25, с. 8].

За таких умов сучасна університетська освіта має базуватися на двох протилежних позиціях: невідворотності використання ринкових механізмів, та збереженні системи обліку та планування. Єдність таких протилежностей і є квінтесенцією сучасної стратегії розвитку університетської освіти, що передбачає організаційне об'єднання цілеспрямованості та стихії, на впровадженні принципу, що актуалізує синергетичний аспект проблеми, та *особистісно орієнтований розвиток*, тих, хто навчається [25, с. 9], а основними пріоритетами організації навчального процесу у межах професійно-педагогічної підготовки студентів університетів стають:

- визнання пріоритету індивідуальності, самостійності того, хто навчається;
- співвіднесення технологій навчання на всіх його етапах з віковими особливостями розвитку та становлення особистості;
- визначення змісту освіти за рівнем розвитку особистісних якостей того, хто навчається, та конгруентністю до майбутньої професійної діяльності;
- визнання дієвості освітнього процесу організацією педагогічного середовища;
- максимальне врахування у ході особистісно зорієнтоване навчання

індивідуального досвіду тих, хто навчається, їх потреб в самоорганізації, самовизначенні й саморозвитку.

Проекція окреслених парадигм навчання на освітню галузь взагалі і діяльність конкретного вищого навчального закладу зокрема дозволяє дійти висновку, що всі вони реалізуються комплексно. У зв'язку з цим, мова може йти лише про *поліпарадигмальний підхід* до реалізації процесу навчання, результатом якого стає і набуття знань про навколишній світ, і формування досвіду здійснення різних видів діяльності, і набуття досвіду творчої діяльності, і розвиток когнітивної, волевої та ціннісно-емоційної сфер суб'єктів навчання тощо.

У той же час сама система професійно-педагогічної підготовки як цілісна відкрита система знаходиться у стані самодетермінованого руху, спрямованого на її упорядкування (самоорганізацію) з метою досягнення максимально можливого за тих чи інших умов рівня розвитку – "акме" (вершини), а обґрунтування і впровадження в навчальний процес університетів інноваційних *систем професійно-педагогічної підготовки* студентів у світлі транснаціональних проблем вищої освіти близько торкається предметної сфери педагогічної акмеології, що й обумовлює необхідність застосування у межах дослідження *акмеологічного підходу*, спрямованого на *визначення* закономірних зв'язків між рівнями продуктивності освітніх систем, окремих навчальних закладів та окремих викладачів та мірою розвитку компетентності випускників відповідних вищих навчальних закладів щодо реалізації майбутньої професійної діяльності; *вивчення* поетапного становлення професіонала, а також побудову траєкторії досягнення професіоналізму фахівцями різних галузей господарства. За таких умов у межах експериментальної роботи на постулатах зазначеного підходу ґрунтується два її напрями [21, с. 124].

Перший у поєднанні з історичним підходом дає можливість розглянути вершинні, найбільш вагомі прояви реалізації розвитку університетської освіти, її традиції та діючі чинники як підґрунтя для модернізації вищої школи на сучасному етапі розвитку суспільства. Основним засобом реалізації окресленого завдання слід вважати, так званий, "Акме-метод" Аполлодора Афінського (давногрецький граматик та історик, біля 180 до н.е. – 120 до н.е.) – *метод фіксації досягнень*.

Його сутнісна характеристика полягає у осмисленні "вершин" (досягнень) попередніх поколінь, а також визначення кола завдань, що має розв'язати акмеологічний підхід до дослідження тих чи інших подій у житті суспільства або окремої людини. Механізм отримання результату охоплює ряд кроків:

1. Фіксація подій у *часі*, встановлення часових меж.
2. Систематизація подій, виділення логіки їх взаємопереходів, розкриття їх *сутності* з урахуванням історичного контексту.
3. Характеристика кульмінаційних результатів діяльності певного

соціального інституту або певної історичної особи та визначення важливості таких досягнень для суспільства.

На основі узагальнень Аполлодора та його попередників формують особливий методологічний підхід – *акмеологічна хронографія*, структуру якого подано у табл. 1.

Другий напрям застосування акмеологічного підходу дає можливість виділити пріоритети функціонування освітніх систем, якість освіти, на основі яких спрогнозувати продуктивні результати освітніх послуг, враховуючи, що:

- освітні системи функціонують в певному ритмі (початок навчального року, канікули, завершення навчання) та циклічно (загальний час, у межах якого мають бути розв'язані освітні завдання відносно конкретного контингенту "учнів" (учнів шкіл, студентів, слухачів закладів підвищення кваліфікації));

- всі учасники освітнього процесу взаємодіють у межах управління та самоуправління, тобто є самоорганізованими системами (відповідність постулатам синергетики). За таких умов, підпорядкування управлінню – суб'єкти діяльності визначених освітніх систем є керованими елементами (у іншому випадку її залишають), які приймають запропонований ритм, цикл, способи подання інформації та контролю за ефективністю її засвоєння [21, с. 124-125].

Таблиця 1

Елементи акмеологічної хронографії

Акмеологічна хронографія		
Фрагмент (описово-фрагментарний метод)	Система (хронологічний системний метод)	Фіксація акме (метод фіксації видатних досягнень)
		За часом
		За сутністю
		За результатом

На засадах акмеологічного підходу освітні системи функціонують більш менш продуктивно за рахунок самореалізації творчих потенціалів усіх учасників освітнього процесу як по вертикалі (органи державного управління, конкретні навчальні заклади), так і по горизонталі (керівники, викладачі, студенти), під впливом визначених освітніх пріоритетів (євроінтеграційні процеси у освіті), цілей, задля досягнення яких вони створені (підготовка висококваліфікованих кадрів), суб'єктивних образів

результатів, до досягнення яких прагне кожна конкретна людина [21, с. 131-132].

Будь-яке теоретичне дослідження потребує аналізу та уточнення понятійного апарату, що здійснюється на основі використання *термінологічного підходу* – одного з теоретичних методів дослідження, який передбачає аналіз історії термінів і позначуваних ними понять, розкриття сутності досліджуваних педагогічних явищ за допомогою виявлення та уточнення значень і змісту термінів (понять), що їх позначають, розробку або уточнення змісту та обсягу понять, встановлення взаємозв'язків і субординації понять, їх місця в понятійному апараті теорії, на базі якої реалізується дослідження [11, с. 408].

Необхідність використання зазначеного підходу у педагогічних дослідженнях обумовлена відсутністю механізмів і процедур офіційного наукового визнання відповідних дефініцій і визначень. Унаслідок цього, ключові поняття педагогічної науки мають безліч тлумачень, що зустрічаються в різних джерелах наукової, навчальної та довідкової літератури, і жодне з них не може вважатися офіційно визнаним і прийнятим науковим співтовариством хоча б на конкретному етапі розвитку науки. Наступні (хронологічно) визначення не скасовують попередні і далеко не завжди покращують їх. Багатозначність характеристик педагогічних явищ спрямовують до уточнення понятійного апарату, керуючись принципами аналізу, що відповідають досліджуваній проблемі (конструювання "робочого означення") або спираючись на певне наявне авторське трактування, що відповідає завданням дослідження. Крім того, більшість педагогічних термінів позначає складні (системні) абстрактні об'єкти, тому часто неможливо дати багатьом з них простого і єдиного визначення, тим більше, якщо врахувати, що існують різні види визначень (явні і неявні, семантичні та синтаксичні, індуктивні і рекурсивні та ін.) Усвідомлення цих обставин призводить до необхідності при визначенні понять вибирати (і усвідомлювати) відповідний аспект відображення даним поняттям об'єктивного явища, а також тип визначення, яке необхідно побудувати [37].

Результатом термінологічного аналізу, як правило, стають дефініції і експлікації, а також позначення виявлених наукових підходів (позицій) до трактування і визначення відповідних понять. Продуктивний термінологічний аналіз повинен привести до конструювання або обґрунтування, уточнення робочих дефініцій, адекватних предмету та завданням дослідження, а у розрізі вивчення проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів університетів як системного явища, що існує у межах євроінтеграційних процесів у освіті, забезпечує поєднання ряду понятійних просторів: підготовка, професійно-педагогічна підготовка, університет, професійно-педагогічна підготовка студентів університету, єдиний освітній простір тощо.

Узагальнення термінологічного апарату проведемо з опорою на ряд принципів, що стануть виявленням авторської позиції щодо здійснення термінологічного аналізу, серед яких:

- *однозначності термінів*, згідно з яким кожному терміну повинно відповідати лише одне значення, тобто термін, який обирається для позначення будь-якого об'єкта в мові науки, не повинен використовуватися для позначення іншого об'єкта у тій же мові;
- *максимально можливої точності* у визначенні допустимих значень і смислів термінів, особливо в контексті конкретних досліджень і наукових робіт, що послабить полісемію наукової мови;
- *статистичного аналізу*, застосування якого забезпечує отримання синтезованого "достовірного" знання (узагальненого варіанту визначення) на основі використання методу аналізу (в тому числі, методу контент-аналізу);
- *загального аналізу*, коли дослідник виконує відповідні необхідні логічні операції: пошук істотних ознак предмета, порівняння – встановлення подібності або відмінності формулювань за істотними або несуттєвими ознаками; абстрагування – виділення одних ознак предмету і відсторонення від інших; узагальнення – об'єднання окремих предметів у деякому понятті. Як правило, науковими результатами такого аналізу, стають не тільки сама дефініція і її обґрунтування, а й характеристика авторських підходів до визначення аналізованого поняття, тенденції змін у трактуванні та визначенні терміна [37].

На сучасному етапі розвитку педагогічного знання досить чітко проявляється тенденція введення в понятійний апарат науки і професійний лексикон практики значної кількості нових термінів, як правило, запозичених з різних сфер науки і практики. Введення і використання нових понять неодмінно вимагає їх визначення, уточнення смислових значень, меж застосування тощо. Це сприяє тому, що понятійний апарат педагогіки розвивається у бік більшої точності, наукової виваженості та обґрунтованості [40, с. 56-59].

В умовах прогнозування динаміки системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів [23, с. 3-4] введемо у науково-педагогічний обіг поняття "сендвіч-моделі" та похідних від нього понять. Доречність їх використання на основі змістової інтерпретації відповідно до завдань наукового пошуку обґрунтуємо нижче.

У функціональних системах відповідно до теоретичних та експериментальних досліджень П.К. Анохіна, системоутворюючим фактором є шуканий *кінцевий результат* [3, с. 33-40]. Кінцевий результат професійно-педагогічної підготовки студентів університету як системного явища визначається зміною пріоритетів системи освіти у цілому від когнітивно-орієнтованої до особистісно-орієнтованої парадигми та появи та утвердження так званої компетентнісно-орієнтованої парадигми, яка

набула статусу новітньої міжнародної освітньої стратегії, та ґрунтується на використанні *компетентнісного підходу*.

Науковці активно розробляють змістову інтерпретацію компетентнісного підходу. За Н.А. Селезньовою, використання КП-підходу може сприяти подоланню традиційних когнітивних орієнтацій вищої освіти, веде до нового бачення самого змісту освіти, його методів і технологій [33]. Н.М. Тулькібаєва підкреслює діяльнісний характер компетентнісного підходу [39]. З.М. Махмутова відзначає орієнтацію компетентнісного підходу на цілі-вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація і розвиток індивідуальності [24].

Вчені виділяють ряд спільних завдань, які необхідно вирішити в межах впровадження компетентнісного підходу.

Першим є посилення прикладного, практичного характеру освіти. Його розв'язання має дати відповідь на запитання, яким має бути випускник освітнього закладу, що він повинен *знати, а також вміти застосовувати у майбутній професійній діяльності*. Необхідно підкреслити, що тут поєднуються дві педагогічні ідеї, що дозволяють істотно збагатити і модернізувати сучасний зміст освіти: діяльнісний характер змісту освіти, за умови реалізації якого необхідно оволодівати різними способами дій, а не тільки знаннями про ці способи; адекватність змісту освіти сучасним напрямам розвитку науки, економіки, суспільного життя.

Другим тактичним завданням вважають формування *загальних умінь предметного характеру*. Така проблема стала актуальною у зв'язку з необхідністю вирішення випускниками у професійній діяльності та житті у цілому не навчальних завдань, які ставляться в освітній установі, а завдань реальних, що характеризуються невизначеністю деяких факторів, недостатністю даних і неоднорідними джерелами, в тому числі й суперечливими. У вітчизняній педагогіці ця лінія універсалізації змісту освіти обговорювалася вже давно, але у зазначеній галузі існує незначна кількість конкретних науково-методичних розробок.

Третє завдання, за авторами, передбачає *розвиток і формування ключових компетенцій надпредметного характеру*. Тут йдеться про оновлення змісту освіти з метою оволодіння "життєвими навичками" – спектром "звичайних" умінь, якими сучасні люди користуються і на виробництві, і в житті. Навчання життєвим навичкам у професійній освіті стає потужною світовою тенденцією. Проблема полягає у складності знайти місце для вироблення даних навичок у навчальних дисциплінах, побудованих за традиційною схемою. До вирішення цієї проблеми відноситься й розробка педагогічних методик і технологій для їх формування.

Зазначені завдання є актуальними для *модернізації вітчизняної*

системи освіти. Просування по кожному з них сприятиме підвищенню компетентності випускників, їх готовності до роботи і життя після випуску. Їх комплексне розв'язання, на нашу думку, можливе у ході вивчення предметів психолого-педагогічного циклу, що й доведемо у ході побудови авторської системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів.

Слід окремо зазначити, що концептуальні ідеї компетентнісного підходу не суперечать основній меті освіти щодо надання фундаментальних знань. Як зазначає Д.А. Іванов, компетентнісний підхід "ні в якому разі не підриває і не розмиває прагнення нашої освіти дати тим, хто навчається, фундаментальні знання з базових предметів, він орієнтований на такий зміст освіти, який сприяє й розвитку мислення". Знання є необхідною складовою компетентності, і компетентність без них існувати не може. Різниця між традиційним підходом і компетентнісним полягає в тому, який саме зміст вкладається в термін "знання" [15, с. 36-40]. Зазначену ідею доповнює Б.Д. Ельконін: "Ми відмовилися не від знання, як культурного "предмету", а від певної форми знання – знання "про всяк випадок", тобто від "відомостей"". Володіння знаннями він визначає як "засіб перетворення ситуації" [44, с. 4-8].

У цілому ж у вітчизняній психолого-педагогічній науці, орієнтованій переважно на ціннісно-змістову, особистісну складові освіти, компетентнісний підхід, не протиставляючись традиційному, знаньєвому або точніше "ЗУНівському" навчанню та приймаючи необхідність (потребу) посилення його практичної орієнтації, суттєво розширює його зміст власне особистісними складовими, тобто визначає спрямованість освітнього процесу на розвиток здібностей особистості вибирати оптимальні рішення з різноманіття можливих, успішно реалізовувати поставлені завдання із застосуванням інноваційних підходів, а не просто на засвоєння певної сукупності знань, умінь і навичок, що характерно для традиційної системи освіти.

Наведене вище дає підстави визначити *компетентнісний підхід* основоположним для опису процесу формування професійно-педагогічної компетентності студентів університетів у межах впровадження авторської системи професійно-педагогічної підготовки та розглядати його як *поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважальною трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що визначають потенціал, здібності випускника до виживання в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору*.

Удосконалення якості підготовки майбутнього фахівця залежить від створення реальних умов для вироблення і закріплення необхідних знань, умінь і навичок у навчанні, а результативність – від усвідомлення

студентами сутності й різноманітності функцій в процесі професійного становлення та їх інтеграції на теоретичному рівні й у практичній діяльності. У зазначеному контексті суттєвою ознакою оновлення системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів є її технологізація, а у контексті наукового дослідження використання *технологічного підходу*.

Застосування технологічного підходу, спрямованого на модернізацію вищої освіти, пов'язане з наявними протиріччями: 1) з одного боку, оновленням концептуально-методологічним засад реалізації навчального процесу і традиційною системою методів його реалізації, а з іншого – сучасною соціальною вимогою формування цілісної гармонійно розвиненої особистості майбутнього фахівця та недостатніми розвивальними можливостями традиційних методів навчання; 2) традиційною системою навчання у вищій школі, орієнтованої на формування базових знань, умінь, навичок, і об'єктивною потребою в застосуванні нового педагогічного досвіду, зокрема компетентнісного підходу до навчання, інтерактивних методів, інтегрованих технологій, використання яких спрямоване на посилення комунікативного аспекту у формуванні майбутнього фахівця; 3) інтенсивним розвитком знань, інформаційних технологій і традиційною системою навчання, що не дає змоги ефективно засвоювати знання, повною мірою входити в сучасний інформаційний простір; 4) наявним рівнем навчальних досягнень студентів й об'єктивною потребою в постійному самовдосконаленні, самонавчанні, саморозвитку.

У цілому технологічний підхід у сфері педагогічної теорії і практики розглядають як певну орієнтацію навчально-виховного процесу на гарантований освітній продукт заданого зразка. Це зумовлено тим, що його застосування сприяє цілеспрямованому синтезу методів навчання, відкриває нові можливості для методичної варіативності в організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу з урахуванням навчальних перспектив [7, с. 18-20]. Шляхи вирішення зазначеної проблеми досліджували В.П. Беспалько, В.І. Бондар, М.В. Кларін, О.Г. Мороз, Г.К. Селевко, Д.В. Чернілевський та ін.

Загалом, технологія як феномен є важливою складовою історії людства, формою вираження інтелекту, сфокусованого на розв'язанні важливих проблем буття, синтез розуму і здібностей людини [12, с. 64]. За таких умов, педагогічна технологія є радикальним методологічним засобом та практикоорієнтованим інструментом, набором технологічних процедур, які забезпечують якість кінцевого результату освіти [12, с. 65].

Як показує аналіз науково-педагогічних джерел, характерними ознаками технології є більш виражені її процесуальний, кількісний та інваріантний компоненти на противагу цільовому, змістовому, якісному й варіативно-орієнтованому в методиках. Технологію відрізняє від методики

її відтворюваність, стійкість результатів, відсутність випадковостей (зовнішні впливи – зміна стратегічних або тактичних цілей освіти тощо; внутрішні – талановитий викладач, здібний студент тощо) [43].

Більшість учених визначають педагогічну технологію як цілісну педагогічну систему, складовими якої є цілі, зміст, методи і засоби, послідовність дій суб'єктів і об'єктів навчально-виховного процесу. Тому у ході розробки та застосування інноваційних технологій навчання, а також діагностики якості знань у вищих навчальних закладах будемо спиратися на їх системний характер (наявність взаємопов'язаних, взаємозалежних її елементів), що дозволяє забезпечити взаємозв'язок між усіма елементами навчального процесу, підвищити рівень його керованості та навчально-методичного забезпечення, впроваджувати їх в усіх формах навчання, по всій вертикалі навчального плану (в усіх дисциплінах), по горизонталі навчального плану (в усіх видах навчального процесу: лекції, семінари, практичні, лабораторні, самостійна робота студента, практика, заліки, іспити, поточний контроль), для всіх спеціальностей та напрямів підготовки.

Побудову системи професійно-педагогічної підготовки студентів будемо здійснювати, зважаючи на те, що в педагогічному процесі технології за рівнем застосування поділяють на: загальнопедагогічні (застосовуються до всіх навчальних дисциплін); предметнометодичні (враховують специфіку вивчення окремого предмета); локальні або внутрішньопредметні (враховують специфіку певної теми чи проблеми, стосуються окремого виду діяльності на занятті) – модульно-локальні мезотехнології і мікро технології. У зазначеному контексті практикоорієнтовану складову системи представимо через комплекс часткових (локальних) технологій, враховуючи, що їх набір стане засобом технологізації навчання в тому разі, коли активна пізнавальна діяльність учнів орієнтована на запланований освітній результат [9].

Вибираючи педагогічну стратегію і тактику, важливо враховувати такі пріоритетні напрямки технологічного підходу до організації процесу професійно-педагогічної підготовки студентів університетів: *особистісно орієнтований* (формування особистості студента як активного суб'єкта навчального процесу в різних видах навчальної діяльності; для реалізації особистісно орієнтованого змісту навчання можна застосовувати різні технології, спрямовані на розвиток професійного світогляду, духовного начала майбутніх фахівців); *системно-змістовий* (розгляд професійно-педагогічної підготовки як цілісної системи з урахуванням професійних чинників, що впливають на формування над предметних умінь; при цьому особлива роль відводиться когнітивним методам, структурному аналізу матеріалу); *філологічний* (міждисциплінарний, пов'язаний з рядом суміжних дисциплін та професійно орієнтованими дисциплінами з використанням інтегрованих технологій); *культурологічний* (поетапне

розширення соціокультурних і професійних знань шляхом орієнтації навчальних технологій на загальнолюдські і національні цінності, використання системи методів, спрямованих на пізнання й розуміння навколишньої картини світу через призму культурологічних понять – духовність, естетичний смак, етичні норми, моральні цінності, культура мовлення тощо); *комунікативно-діяльнісний* (моделювання на заняттях професійних ситуацій, які стимулюють спілкування; використання контекстуально-інтерпретаційного аналізу тексту, аналізу монологічного, діалогічного мовлення; домінування діалогічних методів навчання); *продуктивний* (застосування різних комбінацій поєднання методів – алгоритмічних, евристичних, креативних тощо; залучення студента до активної самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на створення навчального продукту з подальшою рефлексією й осмисленням навчальної діяльності).

Системний комплексний підхід до впровадження інноваційних технологій навчання в усі елементи навчального процесу з повним сучасним методичним забезпеченням, розвинутою інфраструктурою навчального процесу дозволить провести реструктуризацію навчального процесу (шляхом скорочення аудиторного навантаження) і запровадження нових концептуальних підходів до його організації й контролю, збільшити час на самостійне вивчення (чи поглиблення) окремих модулів (тем) дисциплін, внести зміни в оцінку знань студентів, ввести нову систему комплексної діагностики знань студентів, що відповідає наявним вимогам у межах євроінтеграційних процесів у освіті.

Одним із основних підходів, який, на наш погляд, дає змогу поглибити розгляд досліджуваної проблеми, є *професіографічний* (Е.Ф. Зеєр, Н.В. Кузьміна, Ф.Н. Гоноболін та ін.). Сутність його полягає у вивченні і проектуванні навчального процесу з орієнтацією на професійну діяльність (професію). Одним з основних принципів професіографування є диференційований підхід до вивчення професійної діяльності, який забезпечує у межах досліджуваної проблеми орієнтацію професійно-педагогічної підготовки на конкретну професійну діяльність шляхом вирішення професійноорієнтованих практичних завдань, оскільки професійно-педагогічна підготовка, на думку О.О. Абдуліної, має забезпечити функціонування фахівця як суб'єкта професійної діяльності [1, с. 21].

В основу застосування професіографічного підходу покладено такі принципи:

- комплексного підходу до вивчення професійної діяльності;
- типізації та диференціації професіографічних характеристик, що відображають типові і специфічні ознаки професії;
- реального відображення стану професії в конкретних соціально-економічних умовах;

- урахування перспектив професійного зростання і кар'єри;
- науковості (професіографія повинна розроблятися на основі системного, особистісного і діяльнісного підходів) [14, с. 145].

Таким чином, професійно-педагогічна підготовка, з позицій професіографічного підходу, являє собою сукупність дій, що забезпечують оволодіння майбутніми фахівцями діяльнісно-рольовими (професійними) та особистісними характеристиками відповідно вимогам професійної діяльності в умовах змінювального соціуму.

За результатами аналізу основних підходів до визначення перспектив вивчення проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів університетів як системного явища можна стверджувати, що існують стійкі тенденції його еволюції: від поелементного до цілісного системно-структурного підходу; від системного до синергетичного, акмеологічного, парадигмального; від вузькодіяльнісного до технологічного, професіографічного у межах термінологічного.

У цілому ж, методологія як цілісна система, будучи вченням про метод пізнання, виконує у межах нашого наукового пошуку ряд найважливіших функцій:

- *інструментальну* – обґрунтовує інструментарій дослідження, застосування конкретних методів і прийомів пізнання;
- *пошукову* – орієнтує на пошук істини, вказує на її місце у загальному науковому полі, прогнозує, забезпечує інструментально інформаційний пошук;
- *пояснювальну* – обґрунтовує шляхи і способи отримання знання, його побудову, істинність;
- *регулятивну* – як певний концептуальний комплекс забезпечує внутрішнє регулювання діяльності;
- *кумулятивну* – розширює перспективи людської дії, накопичує методологічний досвід, опора на які забезпечує можливість визначення та розв'язання подальших дослідницьких завдань.

Література

1. *Абдуллина О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: [для пед. спец. высш. учеб. заведений] / Абдуллина О.А. – [2-е изд., перераб. и доп.] – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. *Алексеев В.А.* Системный подход к управлению качеством образовательной деятельности вузов России / Алексеев В.А. – М.: Из-во Национального института бизнеса, 2007. – 223 с.
3. *Анохин П.К.* Очерки по физиологии функциональных систем / Анохин П.К. – М.: Медицина, 1975. – 225 с.
4. *Безрукова В.С.* Проективная педагогика: [учеб. пособие]: / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.

5. *Бранский В.П.* Социальная синергетика и акмеология / Бранский В.П., Пожарський С.Д. – СПб.: Политехника, 2002. – 476 с.
6. *Бранский В.П.* Социальная синергетика и теории наций. Основы этнологической акмеологии / Бранский В.П. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургской Акмеологической Академии, 2000. – 108 с.
7. *Буркова Л.* Технології в освіті / Буркова Л. // Рідна школа. – 2001. – №2 – С. 18-20.
8. *Буряк В.* Методологічний аспект побудови навчального процесу / Буряк В. // Вища школа. – 2007. – №1. – С. 10-19.
9. *Горащук О.С.* Система діяльності педуніверситету з упровадження нових педагогічних технологій у практику роботи загальноосвітньої школи: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Горащук Ольга Сергіївна. – Луганськ, 2012. – 249 с.
10. *Григоренко В.* Методологія математики як компонента змісту освіти і джерело розвитку мислення / Григоренко В. // Вища школа. – 2006. – № 5-6. – С. 28-33.
11. *Давыдов В.В.* Особенности содержательного обобщения в обучении / В.В. Давыдов // Хрестоматия по психологии: [учеб. пособие для студентов пед. инст-тов] / под ред. А.В. Петровского. – М.: Образование, 1987. – С. 401–408.
12. *Дичківська І.М.* Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Дичківська І.М. – К.: Академвидав, 2004. – 352, [2] с. – (Альма-матер).
13. *Зеер Э.Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: [учебн. пособ.] /Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
14. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий / Зеер Э.Ф. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
15. *Иванов Д.А.* Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов // Школьные технологии. – 2007. – №6. – С. 36-40.
16. *Казмиренко В.П.* Социальная психология организаций: [монографія] / Казмиренко В.П. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
17. *Королев Ф.Ф.* Системный подход и возможность его применения в психолого-педагогических исследованиях / Королев Ф.Ф. // Советская педагогика. – 1970. – №9. – С. 103-115.
18. *Краевский В.В.* Методология педагогики: новый этап: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр "Академия", 2006. – 400 с.
19. *Краткий философский словарь* / под ред. М. Ренталя, П. Юдина. – [3-е изд., допол. и переработ.]. – М.: Госуд. изд-во политической литературы, 1952. – 616 с. [1].

20.Кремень В.Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: [підручник] / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К.: Книга, 2005. – 528 с. – Бібліогр.: в кінці розд.

21.Кузьмина Н.В. (Головко-Гаршина) Предмет акмеологии / Кузьмина Н.В. (Головко-Гаршина). – [2-е изд., испр. и доп.] – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.: ил.

22.Лушин П.В. Психология личностного изменения / Лушин П.В. – Кировоград: Полиграфический издательский центр ООО "Имэкс ЛДТ", 2002. – 360 с.

23.Ляшенко І.М. Основи математичного моделювання економічних, екологічних та соціальних процесів: [навч. пос.] / Ляшенко І.М., Коробова М.В., Столяр А.М. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2006. – 304 с.

24.Махмутова З.М. Формирование профессиональной компетентности социального педагога в образовательном процессе высшей школы: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Зульфия Мухтаровна Махмутова. – Уфа, 2006 – 22 с.

25.Мещанінов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: [монографія] / Мещанінов О.П. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.

26.Назарова Т.С. "Синергетический синдром" в педагогике / Назарова Т.С., Шаповаленко В.С. // Педагогика. – 2001. – №9. – С. 25-33.

27.Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Овчарук О. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.

28.Основы системного мышления и системного анализа / [Лившиц В.Н., Лившиц С.В., Тищенко Т.И., Фролова М.П.] // Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегодник 2011-2012. – Вып. 36 / под ред. Ю.С. Попкова, В.Н. Садовського, В.И. Тищенко и др. – М.: ЛЕНАНД, 2012. – 360 с.

29.Преображенский Б.Г. Синергетический подход к анализу и синтезу образовательных систем / Преображенский Б.Г., Толстых Т.О. // Университетское управление. – Екатеринбург: Вестник УГУ, 2004. – №3(31). – С. 7-12.

30.Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / Пригожин И., Стенгерс И. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

31.Примуш М.В. Конфліктологія: [навч. посіб.] / Примуш М.В. – К.: ВД "Професіонал", 2006. – 288 с.

32.Садовский В.Н. Основы общей теории систем / Садовский В.Н. – М.: Наука, 1974. – 280 с.

33.Системное проектирование и обоснование компетентностно-ориентированных ООП ВПО, реализующих требования ФГОС ВПО /

[Н.А. Селезнева, Р.Н. Азарова, Н. М. Золотарева, В.Г. Казанович]. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 54 с.

34. *Семиченко В.А.* Системно-структурне моделювання об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях / Семиченко В.А. // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – вересень. – С. 26-30.

35. *Современный философский словарь* / под общей ред. д.ф.н., профессора В.Е. Кемерова. – [3-е изд., испр. и доп.] – М.: Академический Проект, 2004. – 894 с.

36. *Соломко Л.Р.* Дидактичні умови забезпечення успішності навчання студентів молодших курсів технічних закладів освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Соломко Лілія Романівна. – О., 1999. – 241 с.

37. *Титова Е.В.* Терминологический аппарат как метод и задача исследования / Титова Е.В. // Письма в Эмиссия. Оффлайн: [электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал)] [Электронный ресурс] / С. The Emissia.Offline Letters – Режим доступа: <http://emissia.org/offline/2010/1425.htm> – 29.10.2011 г. – Загол. с экрана.

38. *Томашевський В.М.* Моделювання систем / Томашевський В.М. – К.: Видавнича група BVH, 2005. – 352 с.: іл.

39. *Тулькибаева Н.Н.* Диагностика уровня достижения знаний в условиях стандартизации образования / Тулькибаева Н.Н., Пронина И.И. – Челябинск: Каменный пояс, 1997. – 147 с.

40. *Хайруллин Г.Т.* О понятийном аппарате педагогики / Хайруллин Г.Т. // Педагогика. – 1991. – № 5. – С. 56-59.

41. *Хакен Г.* Синергетика / Хакен Г. – М.: Мир, 1980. – 405 с.

42. *Шарко В.Д.* Методологічні засади сучасного уроку: [посібник для керівників шкіл, вчителів, працівників інституту післядипломної освіти] / Шарко В.Д. – Херсон: Вид-во ХНТУ, 2008. – 112 с.

43. *Шахов В.І.* Технологічний підхід в галузі педагогічної освіти / Шахов В.І. [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nzvdpu/pp/2007_20/text%201-20/texnologichnuu%20pidxid.pdf – 20.07.2011 р. – Загол. з екрану.

44. *Эльконин Д.Б.* Понятие компетентности с позицией развивающего обучения / Д.Б. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Самара: Профи, 2001. – С. 4-8.